CAPITOLO 8

COSTRUZIONE DEL QUESTIONARIO E DESCRIZIONE DEL CAMPIONE

8.1

Costruzione del questionario

Non avendo trovato nella letteratura recente alcun riferimento ad un'indagine analoga a quella che ci apprestavamo a fare, siamo stati costretti a redigere il questionario in piena autonomia, riservando particolare attenzione alla fase di validazione dello stesso. E' stato perciò necessario, dopo aver delineato l'impianto complessivo, ricorrere alla redazione di bozze e testare di volta in volta le modifiche apportate. La versione alfine adottata, seppur ancora perfettibile, rappresenta a nostro avviso il miglior compromesso tra le esigenze di chiarezza verso i destinatari, del cui grado di comprensione della terminologia utilizzata non eravamo a conoscenza a priori, e la necessità di rispettare un minimo rigore nelle definizioni che stavano alla base di alcune domande. Abbiamo comunque spesso avuto la necessità, ma lo vedremo più avanti, di inserire alcune note di spiegazione su alcuni termini, la cui definizione poteva dare adito a fraintendimento, soprattutto per evitare, nella fase di somministrazione, la necessità di fornire chiarimenti che avrebbero potuto condizionare le risposte.

Nella presentazione delle domande si è fatto largo uso di tabelle, per consentire una più rapida risposta e al tempo stesso una più precisa valutazione delle stesse.

Alcune domande, nella fase di testing, sono state ridefinite e chiuse, lasciando comunque la possibilità di specificare scelte diverse da quelle proposte.

Il questionario era composto di tre parti, oltre alla rilevazione dei dati personali:

1. uso del computer;
2. apprendimento e nuove tecnologie;
3. comunità virtuali di apprendimento.

Veniamo ora all'analisi delle singole parti.

8.2

Prima parte: uso del computer

Ci siamo resi conto sin dall'inizio della necessità di raccogliere un certo numero di dati relativi all'utilizzo del computer, sia per la necessità di disporre di un profilo sufficientemente preciso dell'intervistato, sia perché questi potevano costituire un importante elemento di comprensione delle risposte successive.

Non ci siamo quindi limitati a chiedere informazioni circa l'utilizzo o meno del computer, la frequenza di utilizzo dello stesso, il luogo dove veniva principalmente usato, ma abbiamo provato ad approfondire la questione, chiedendo di attribuire un peso percentuale alle diverse attività che solitamente si svolgono con il computer, alcune delle quali potevano condizionare le risposte seguenti.

Si è inoltre ritenuto importante dare un certo rilievo ai sistemi di comunicazione/interazione on line, per alcuni dei quali abbiamo ritenuto opportuno fornire le definizioni, se non altro per chiarezza rispetto a che cosa intendavamo. Abbiamo quindi specificato che:

<u>forum</u> è un sistema di comunicazione asincrona (non contestuale) tra due o più utenti su di un argomento prestabilito;

<u>chat</u> è un sistema di comunicazione sincrona (contestuale) tra due o più utenti.

Come già accennato, per avere ulteriori elementi di riflessione, abbiamo proposto ai soggetti di autoclassificarsi in base ai profili emersi dal Rapporto innovazione e tecnologie digitali in Italia (Mininnovazione, 2003), dovendo però, nostro malgrado e per ragioni di leggibilità, contenere notevolmente le definizioni, sperando con ciò di non aver falsato la loro percezione.

Ne è risultata una prima parte sufficientemente leggibile ma non per questo poco significativa, anzi, densa di indicazioni per la fase di elaborazione dei dati.

8.3

Seconda parte: apprendimento e nuove tecnologie

Nella seconda parte abbiamo voluto indagare, a partire dall'apprendimento dello stesso computer, il rapporto tra apprendimento e nuove tecnologie.

Soprattutto risultava utile considerare se il soggetto avesse avuto esperienza di corsi di formazione *via computer*, preferendo questa definizione generica, piuttosto che adottare termini più precisi, quale per esempio la distinzione tra computer based training e web based training (CBT e WBT).

Abbiamo poi voluto sondare l'atteggiamento generale verso l'utilizzo del computer per l'apprendimento, consentendo un numero limitato di risposte (è ininfluente, agevola, dipende dai contenuti e ostacola), rispetto ad una versione iniziale che lasciava la possibilità di fornire risposte articolate, per evitare di avere problemi di tabulazione di una questione così centrale nella nostra ricerca, consapevoli dei limiti che tale scelta comportava.

Anche per quanto riguarda le aspettative in caso di partecipazione ad un corso di formazione *attraverso un computer con collegamento ad internet* (anche questa definizione alquanto semplificata) abbiamo provveduto a definire limitate possibilità di scelta, rifacendoci però, in questo caso, ad elementi raccolti in precedenti ricerche, già citate, quali i rapporti sull'e-learning di Assintel e di Anee.

8.4 Terza parte: comunità virtuali di apprendimento

La terza parte costituisce il cuore del questionario, incentrandosi sul tema delle comunità virtuali per l'apprendimento.

Si è ritenuto opportuno, prima di porre le domande, di fornire almeno una sommaria definizione, al fine di assicurarsi la comprensione delle richieste e una certa omogeneità nell'interpretazione delle stesse. Si è optato per una definizione implicita, estremamente semplice: *gruppi di studenti che interagiscono on-line al fine di supportare l'apprendimento reciproco*. In tal modo si è fornita ai soggetti una concezione delle comunità virtuali di apprendimento,

consentendoci così di ottenere risposte anche da coloro che non ne avevano esperienza o, addirittura, nemmeno cognizione.

La prima domanda di questa sezione voleva indagare quanto le 3 caratteristiche tipiche delle comunità di pratica identificate da Wenger (1998a) fossero considerate come importanti per la costituzione di comunità virtuali di apprendimento. A seguito di alcune incomprensioni registrate nella fase di testing le definizioni adottate da Wenger per indicare le tre principali dimensioni delle comunità di pratiche (impegno reciproco, repertorio condiviso e impresa comune) sono state da noi riviste, cercando di salvaguardare il concetto piuttosto che la precisione della definizione.

Dopo una domanda circa la possibilità o meno di costituire comunità virtuali di apprendimento, è stata data agli intervistati la possibilità di indicare, in maniera aperta, le loro aspettative nei confronti delle stesse.

L'ultima domanda richiedeva ai soggetti di indicare, anche alla luce della propria esperienza personale, il grado di importanza di alcuni strumenti (sito, forum, chat, videoconferenza, aula virtuale, biblioteca virtuale, newsletter), ruoli (tutor) o modalità organizzative (invio/ricezione periodico email, possibilità di interagire con tutti, possibilità di conoscere personalmente i partecipanti, alternanza con lezioni d'aula) già indicate, per esempio in Banzato (2002) e in Trentin (2004), quali utili per il supporto alle comunità virtuali di apprendimento. Anche qui è stato necessario fornire alcune definizioni, per cui oltre alle due già citate, forum e chat, abbiamo fornito la definizione di aula virtuale, quale *sistema di comunicazione sincrona (contestuale) che replica un'aula scolastica*.

8.5

Descrizione del campione

Il questionario così definito è stato somministrato ad un campione di lavoratori e studenti tra il 15 aprile e il 15 maggio 2004.

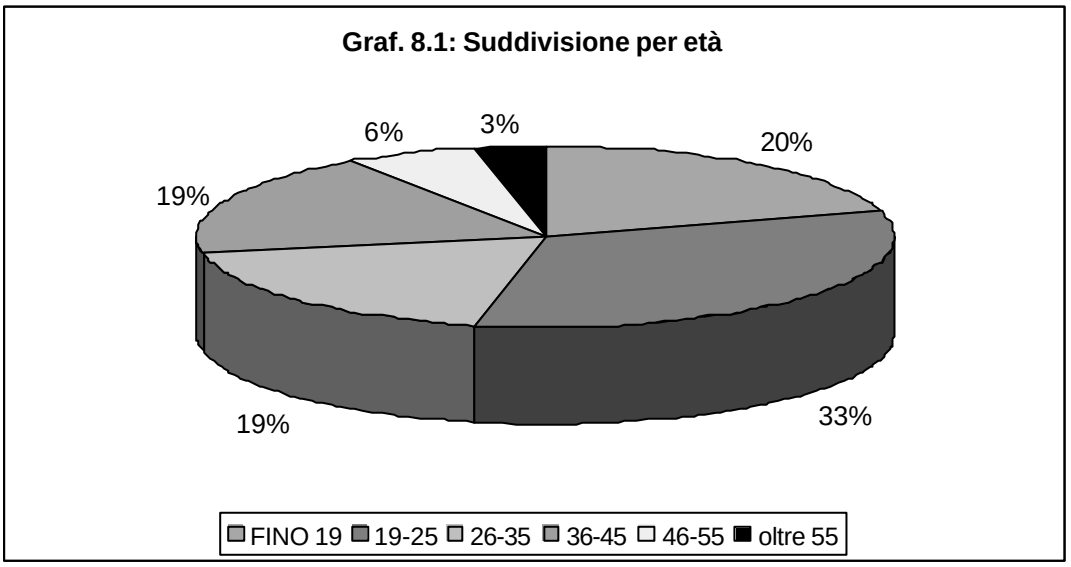
Non si è ritenuto necessario, in quanto compatibile con gli obiettivi della ricerca, costruire un campione statisticamente rappresentativo dell'intera po-

popolazione, perché, come già detto, ci ponevamo semplicemente l'obiettivo di verificare l'atteggiamento verso le comunità virtuali di apprendimento da parte di coloro che, potenzialmente, potrebbero essere stati o essere nel futuro i partecipanti ad una corso di formazione basato su questo paradigma.

I questionari sono stati consegnati singolarmente ai diversi soggetti, preavvisando l'oggetto dell'indagine e chiedendo la partecipazione volontaria alla stessa. Ben pochi si sono sottratti alla ricerca.

Sono stati così raccolti 300 questionari, equamente suddivisi tra studenti del quinto anno delle scuole superiori, studenti universitari della Facoltà di Scienze della Formazione del nostro Ateneo, lavoratori, soprattutto del settore dei servizi.

Suddivisione per fasce di età

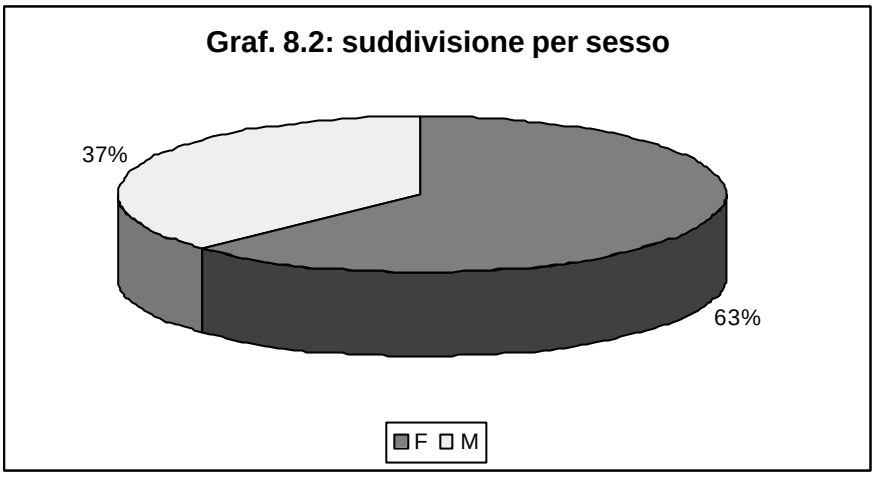


Il grafico 8.1 illustra la suddivisione per fasce d'età. Sono stati raccolti 61 questionari di soggetti fino ai 19 anni, 99 tra i 19 e i 25, 56 tra i 26 e i 35, altrettanti tra i 36 e i 45, 18 tra i 46 e i 55, 10 oltre i 55 anni.

Suddivisione per sesso

La suddivisione per sesso, come si evince dal grafico 8.2, è piuttosto squilibrata a favore delle donne. Questa distribuzione è determinata soprattutto

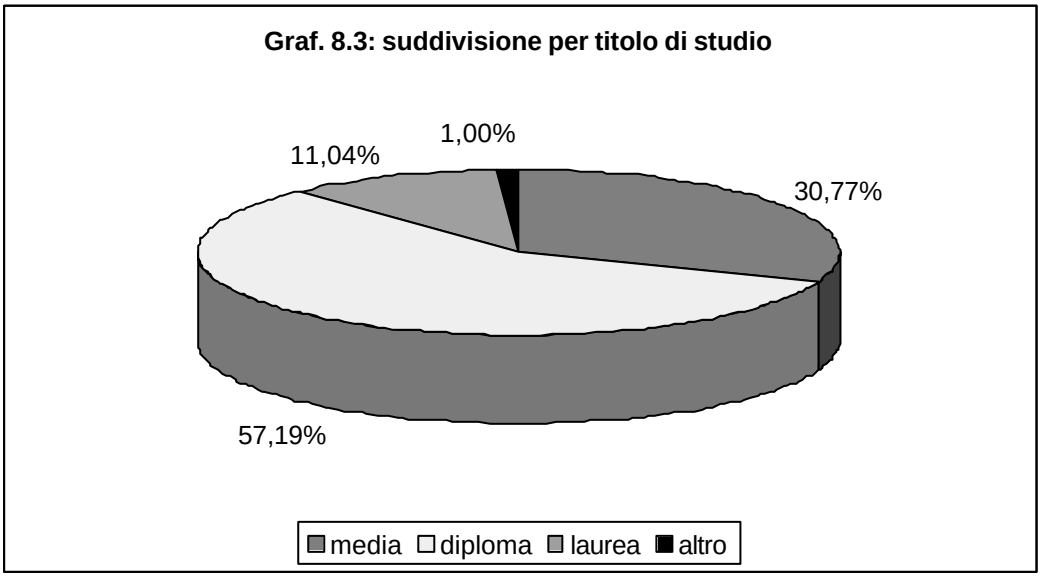
dalla maggior presenza femminile all'interno della facoltà e in uno dei due istituti superiori che si sono prestati alla nostra indagine, un istituto linguistico.



Solo tra i lavoratori registriamo una prevalenza maschile. La distribuzione per sesso delle 3 tipologie è la seguente:

- studenti scuole superiori, 67% femmine, 33% maschi;
- studenti universitari, 78% femmine, 22% maschi;
- lavoratori, 43% femmine, 57% maschi:

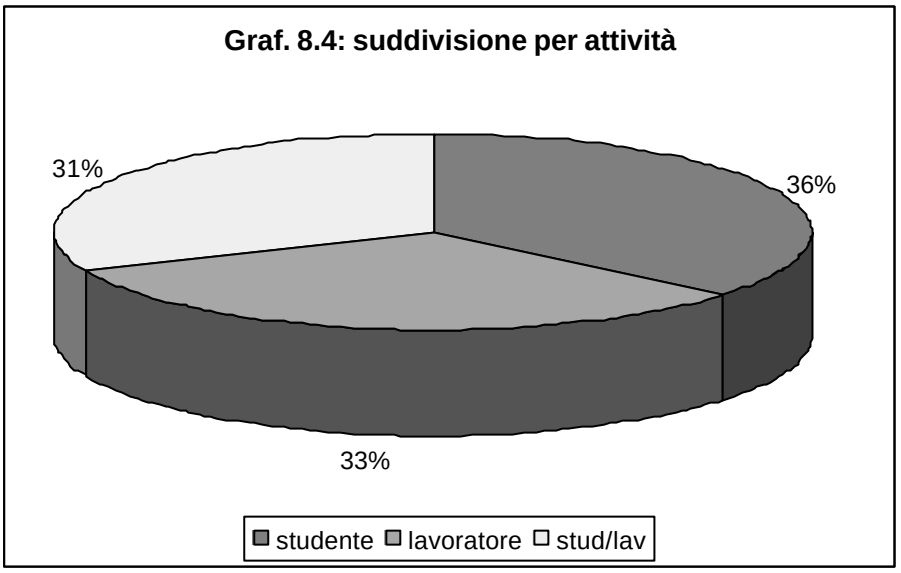
<u>Suddivisione per titolo di studio</u>



Sono stati registrati 92 soggetti in possesso della licenza media, 171 in possesso di diploma, 33 in possesso di laurea. La buona scolarità media dei lavoratori, tra i quali registriamo il 62% diplomati e il 32% di laureati eleva la

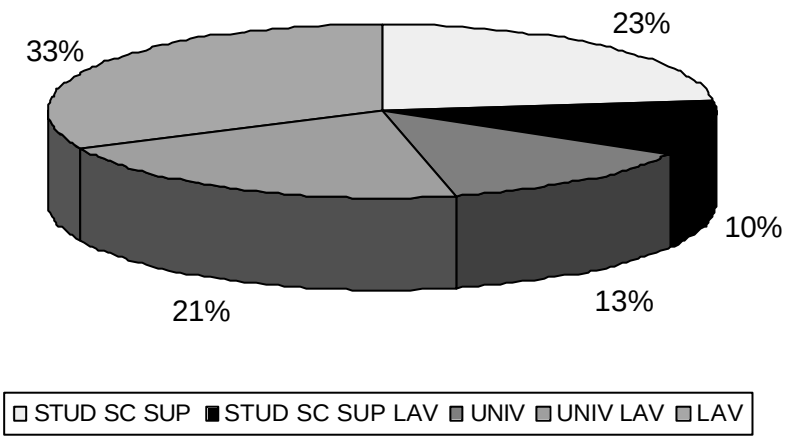
media totale del titolo di studio. Coloro in possesso della licenza di scuola media sono quindi quasi esclusivamente gli studenti di scuola superiore, che devono ovviamente ancora conseguire il diploma.

Suddivisione per attività



La suddivisione del campione per tipologia di attività (grafico 8.4) risulta sufficientemente equilibrata, anzi, se consideriamo che due terzi dei questionari sono stati raccolti tra studenti, il dato dei studenti lavoratori deve essere tenuto in considerazione come elemento caratterizzante del nostro campione. In effetti, mentre per quanto riguarda gli studenti delle scuole superiori il numero di studenti lavoratori (31 su 100) è imputabile al fatto che 26 questionari sono stati compilati da studenti frequentanti il corso serale, per cui assolutamente compatibile con l'attività lavorativa, risulta più sorprendente il dato relativo agli studenti universitari, dove registriamo ben 60 soggetti che si qualificano studenti/lavoratori.

Il gruppo di soggetti che hanno accettato di partecipare alla nostra indagine, se sulla carta si presentava sufficientemente equilibrato, si è quindi rivelato abbastanza spostato sul piano dell'attività svolta verso l'ambito lavorativo, in quanto ben 192 soggetti svolgono una qualche attività lavorativa. Questo fenomeno in effetti non genera particolari problemi per la nostra indagine, anzi, ci consente di avere un campione sicuramente più sensibile alle necessità

formative e soprattutto con una certa cognizione, almeno si presume, di uno dei pilastri sui quali si basa la nostra dissertazione, quelle comunità di pratica che, come abbiamo visto nel capitolo 3, si sviluppano prevalentemente sui luoghi di lavoro. Tale amplia rappresentazione di studenti lavoratori ci ha consentito di identificare, in sede di elaborazione dei dati, una possibile ripartizione del campione in 5 categorie, suddividendo ciascuna delle due categorie di studenti in semplici studenti e studenti lavoratori. Il graf. 8.5 illustra la distribuzione del campione in base a questa nuova categoria, che abbiamo utilizzato più volte come variabile in sostituzione dell'iniziale tripartizione studenti, universitari, lavoratori.

Graf. 8.5: nuova suddivisione per attività